



GÖTEBORGS UNIVERSITET

## Resurser till elever i behov av särskilt stöd

– Om rektorers syn på resursfördelning av särskilt stöd i skolan.

Johanna Lindström  
Sara Waage  
Veronica Wennergren

Examensarbete på lärarprogrammet  
LAU390,

Handledare: Andreas Gunnarsson

Examinator: Cathrin Wasshede

Rapportnummer: HT13-2480-09

## Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Resurser till elever i behov av särskilt stöd - Om rektorers syn på resursfördelning av särskilt stöd i skolan.

Författare: Johanna Lindström, Sara Waage, Veronica Wennergren.

Termin och år: Höstterminen 2013

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Andreas Gunnarsson

Examinator: Cathrin Wasshede

Rapportnummer: HT13-2480-09

Nyckelord: Skola, resurser, barn i behov av särskilt stöd, specialpedagogik

Syftet med arbetet är att undersöka rektorers tankar kring särskilt stöd, och hur rektorer resonerar kring fördelning av resurser till elever i behov av särskilt stöd. Syftet är också att undersöka hur rektorer prioriterar resurserna och vad de anser krävs för att sätta in extra resurser för dessa elever. Metoden vi har använt oss av är kvalitativa intervjuer där vi valde ut nio rektorer på nio olika skolor som vi intervjuade. Frågorna var ställda så att vi kunde utläsa hur de tänkte kring våra frågor om resursfördelning. Resultatet av intervjuerna visade att det finns två olika synsätt bland rektorerna på vad särskilt stöd är, ett inre och ett yttre. De inre stödinsatserna är det som pedagogen själv kan göra i klassrummet och de yttre stödinsatserna är när de inre insatserna inte är tillräckliga utan att hjälp utifrån behöver kopplas in, speciallärare, medicinsk personal eller en annan undervisningsform. Rektor och pedagoger har i många fall olika syn på vilka insatser som behöver sättas in, pedagogen vill ofta ha en extra resurs i klassen, medan rektorn vill ha insatser som kan göras i klassrummet, som inte är så ekonomiskt betungande. Det framkom i vår undersökning att rektorerna känner sig klämda mellan skollagen som säger att elever som är i behov av särskilt stöd har rätt att få stöd, och samtidigt hålla budgeten. Vi kunde dra slutsatser om att de ekonomiska resurserna skolan får inte bör vara begränsade eftersom det medför att alla som behöver särskilt stöd inte får det samt att inkludering av alla elever i en och samma skola inte alltid gynnar eleverna.

## Förord

Vi vill i första hand tacka alla rektorer som var vänliga att ställa upp för intervjuer, utan er hade det inte blivit någon uppsats. Vi har full förståelse för att det nu precis innan jul är väldigt svårt att hitta tid till allt och vi uppskattar verkligen ert engagemang och er samarbetsvilja. De erfarenheter som vi har fått med oss från er har berikat oss mycket i vår syn på hur man kan tänka kring elever i behov av särskilt stöd. Vi vill även tacka vår handledare Andreas Gunnarsson som hela tiden har väglett oss i hur man skriver en vetenskaplig rapport. Han har varit ett stort stöd för oss, en person vi har kunnat bolla tankar och idéer med, han har även fått oss att tror på att vi kommer att lösa den här uppgiften.

Göteborg den 5 december 2013

## Innehållsförteckning

1. Inledning .....	1
1. 1 Disposition .....	2
2. Syfte och frågeställningar .....	2
3. Teoretisk anknytning och tidigare forskning .....	2
3. 1 Lärandeteorier och begrepp .....	2
3. 2 Historik bakgrund .....	4
3. 3 Tidigare forskning.....	4
3. 4 Rektorns ledarroll.....	7
4. Metod .....	10
4. 1 Urval.....	10
4. 2 Samtalsintervju.....	11
4. 3 Etisk hänsyn .....	12
4. 4 Validitet, reliabilitet och generalitet.....	12
4. 5 Genomförande.....	13
4. 6 Databearbetning .....	13
4. 7 Metoddiskussion .....	13
5. Resultatredovisning.....	14
5. 1 Sammanfattning av resultatet.....	16
6. Analys .....	17
6. 1 Två olika synsätt på särskilt stöd .....	17
6. 2 Oenighet kring utformning av stöd .....	18
6. 3 Rektor dubbla roll .....	20
6. 4 Inkludering .....	21
7. Diskussion.....	22
8. Referenser .....	25
8. Bilaga .....	28

## 1. Inledning

Vi är tre studenter som läser lärarprogrammet vid Göteborgs Universitet, vi har olika inriktningar men har ett gemensamt intresse och det är elever i behov av särskilt stöd. Vi har både privat och under vår studietid kommit i kontakt med några av dessa elever och känner att vi brinner lite extra för dem. Vi har fastnat för slagorden *en skola för alla* och ställer oss lite undrande över hur vi ska få till en skola för alla med de resurser som finns i dagens skola. Vi har under våra år på lärarprogrammet observerat att tolkningen av vad elever som är i behov av särskilt stöd ska få för stöd, och hur resurser ska fördelas och prioriteras skiljer sig.

Ett stort dilemma är lärarnas arbetsbelastning som ökar då de ska ta hänsyn till alla elevers olikheter och behov, något som blivit svårare då skolan idag tar emot elever som tidigare gick i särskolan. Ett annat problem är också att lärarna förväntas kunna upptäcka elevers olika svårigheter och därefter kunna begära rätt hjälp för detta.

I den allmänna debatten har diskussioner förts om skolans resurser, är de för små eller används de på fel sätt? Hur resonerar rektorer kring resurser till elever i behov av särskilt stöd? Skolans verksamhet regleras av skollagen och styrdokument men den lokala tolkningen kontrolleras av skolinpektionen. Det är alltså skolinspektionen som har sista ordet. Det som står i skollagen och vad skolinspektionen anser kan i vissa fall skilja sig, men när det kommer till vad elever har för rättigheter till att få särskilt stöd är det entydigt. Skolinspektionen (2013) skriver på sin hemsida vad som gäller för elever som är i behov av särskilt stöd:

Alla elever i skolan som behöver det ska få stöd i den vanliga undervisningen. Om det finns risk för att en elev inte når de kunskapskrav som minst ska uppnås eller har andra svårigheter i skolan så ska eleven få särskilt stöd.

Salamanca-deklarationen, som är en internationell överenskommelse, tar upp vad som gäller för specialpedagogiska åtgärder och där står det att rektorerna:

Har ett särskilt ansvar för att stimulera till positiva förhållningssätt inom hela skolan och tillse att det sker en effektiv samverkan mellan klasslärare och stödpersonal. Lämpliga arrangemang för att organisera stödinsatserna och den exakta arbetsfördelningen mellan de olika aktörerna i undervisningsprocessen bör fastställas via samråds- och förhandlingsvägen

(Svenska Unescorådets skriftserie 1/2001 s. 33).

Även i skollagen står det klart och tydligt vad rektorn ska göra:

Om det inom ramen för undervisningen eller genom resultatet på ett nationellt prov, genom uppgifter från lärare, övrig skolpersonal, en elev eller en elevs vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att det kan befaras att en elev inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, ska detta anmälas till rektorn. Rektorn ska se till att elevens behov av särskilt stöd skyndsamt utreds. Behovet av särskilt stöd ska även utredas om eleven uppvisar andra svårigheter i sin skolsituation

(SFS 2010:800 s. 12).

Gemensamt för dessa tre uttalanden är att alla elever, som på grund av omständigheter kring elevens egen förmåga eller av annan anledning befaras att inte nå målen, har rätt till stöd för att kunna nå målen. Hur stödet ska utformas ges inga direktiv till men det framgår klart att det är rektorns ansvar att se till att stödet sätts in. Med denna bakgrund vill vi undersöka hur rektorerna förhåller sig till dessa föreskrifter eftersom det är hos dem som ansvaret ligger.

## 1. 1 Disposition

Studien är disponerad i fyra olika delar där vi först presenterar syfte och frågeställningar, i andra delen visar vi på tidigare forskning och olika inlärningsteorier kopplade till specialpedagogik. I den tredje delen har vi gjort en egen empirisk undersökning som vi redovisar resultatet av och i fjärde delen analyserar och diskuterar vi vårt undersökningsresultat kopplat till den tidigare forskningen, vi tar även upp våra egna slutsatser och ger förslag på vidare forskning.

## 2. Syfte och frågeställningar

Vi vill undersöka och analysera hur rektorer tänker och resonerar kring särskilt stöd. Finns det olika synsätt på särskilt stöd och finns det några oenigheter kring hur det särskilda stödet ska se ut. Vi vill också undersöka vad som är avgörande för att elever ska få den hjälp och stöd som de har rätt till. Syftet med studien är att få en inblick i hur rektorer tänker när de tillsätter resurser till elever i behov av särskilt stöd.

Vi kommer att söka svar på följande frågor:

- Vilka synsätt finns det på vad särskilt stöd är?
- Vad anser rektorerna att eleverna bör få för stöd?
- Finns det oenigheter kring hur stödet ska utformas?
- Vad har rektorerna för tankar kring inkludering av elever i behov av särskilt stöd?
- Hur förhåller sig rektorn kring sin dubbla roll gentemot skollag och kommun?

## 3. Teoretisk anknytning och tidigare forskning

Vi kommer att dela upp detta kapitel i fyra delar där första delen behandlar några teorier som pedagogiken bygger på, som senare ligger till grund för specialpedagogiken. I denna del tar vi även upp centrala begrepp och ger en nyanserad syn på de olika begreppen. Andra delen berör specialpedagogikens förutsättningar och med det menar vi specialpedagogikens historia till hur vi idag ser på den. I tredje delen berör delar av den tidigare forskningen som finns och utgjort en grund för dagens syn på specialpedagogik och som ligger till grund för denna studie. Den fjärde och sista delen berör forskning kring rektorer.

### 3. 1 Lärandeteorier och begrepp

Under detta avsnitt kommer vi redogöra för två olika teorier som ligger till grund för dagens tankar kring specialpedagogik. Vi förklarar även här de två begrepp vi använder oss av i arbetet.

#### *Lärandeteorier*

Det finns flera perspektiv på lärande, och beroende på hur man uppfattar lärande och vad som krävs för att uppnå det så påverkar det hur man ska planera och genomföra undervisning. Teorierna är ganska olika och pekar delvis åt olika håll och därmed är det kanske svårt att ge ett entydigt svar på vilken inriktning som är bäst, utvecklingen inom området går framåt och styrdokumentet har även förändrats med det.

Det sociala perspektivet grundas ofta på den ryske socialpsykologen Vygotskij, som lanserade nya och banbrytande idéer om hur människor lär sig. Han utgick från att människan är en social varelse

och att detta även var grunden för erfarenhetsskapande och lärande. Dysthe (2003) beskriver lärande som:

lärande har med relationer att göra; lärande sker genom deltagande och genom deltagarnas samspel; språk och kommunikation är grundläggande element i lärprocesserna; balansen mellan det individuella och det sociala är en avgörande aspekt på varje läromiljö; lärande är mycket mer än det som sker i elevens huvud och har att göra med omgivningen i vid mening. (s. 31)

Vygotskij menar att det sociokulturella perspektivet handlar mycket om samspel elever emellan men också samspelet lärare till elev. Tanken med undervisningen är att den skall stödja den naturliga utvecklingen, inte driva på den. Vygotskijs tankar ligger som grund för en del av dagens undervisning, en av hans tankar är att elever skall arbeta i grupp för att använda sig av sitt språk och sin kunskap. Det pedagogiska uppdraget ligger i att hjälpa eleven till kunskapsutveckling. Utvecklingen är ett resultat av ett aktivt och socialt samspel. Vygotskij menar att eleven skall ställas inför utmaningar för att kunna stimulera sin utveckling (Imsen, 2006).

Piaget har en annan tanke om lärande och utveckling, han menar att eleven måste känna att uppgiften är meningsfull för att kunna ta sin kunskap till en ny nivå och utvecklas. Samtidigt menar Piaget att det finns en tydlig gräns på vad eleven klarar, allt handlar om mognad. Tanken bakom individanpassad utbildning är att varje elev ska känna mening med undervisningen och få ett allsidigt sätt att utvecklas på. (Imsen, 2006).

### **Begrepp**

Några av de begrepp som återkommer i denna studie är specialpedagogik och inkludering. Nedan kommer vi att ge en kort förklaring om vad dessa begrepp innebär.

Ett begrepp som går som en röd tråd genom denna studie är begreppet specialpedagogik. Vi vill här ge en bild av den definition som vi har i fokus när vi skriver om specialpedagogik. Brodin och Lindstrand (2010) menar att det inte finns ett enkelt sätt att definiera begreppet eftersom det bygger på ett tvärvetenskapligt synsätt med teorier från flera olika discipliner. Brodin och Lindstrand ger en enkel förklaring på vad specialpedagogik är, de menar att ”specialpedagogik är de åtgärder som sätts in där den vanliga pedagogiken inte räcker till för att ett barn ska kunna tillgodogöra sig undervisning på samma villkor som andra skolbarn” (ibid. s. 98).

Det andra begreppet som vi vill ta upp är inkludering. Inkludering utgår från det engelska ordet inclusion (Nilholm, 2003). Man valde att inte använda ett tidigare begrepp som integrering eftersom ordet förutsatte att man antingen var en naturlig del av gruppen eller inte. Man valde alltså att använda ordet inkludering för att visa att man avsåg att skapa en sammanhållen grupp.

Inkludering är ett viktigt verktyg för att nå långt på flera områden för eleven. Tanken är, enligt Nilholm (2003) att alla elever ska vara en del i klassen och att de aktivt ska delta. Trots att han menar att Sverige är relativt bra jämfört med andra delar av världen, så är det en idé som sprider sig (Armstrong, Armstrong, Spandagou 2010). Uttrycket inkludering används för att inte lägga problemet hos individen, utan att få ett annat perspektiv på vad problemet kan ligga i.

### 3. 2 Historik bakgrund

Folkskolan infördes år 1842, och det innebar att alla fick rätt och möjlighet att gå i skolan. Däremot gällde det inte barn med funktionsnedsättning eftersom den ansågs vara ett sjukdomstillstånd och därmed skulle ansvaret ligga hos Landstinget. Det startades en utbildning för lärare som var till för de som skulle arbeta med de så kallade sinnesslöa barnen under 1880-talet slut. Eftersom dessa barn inte skulle belasta föräldrarna och samhället öppnades internatskolor, dessa blev den enda möjligheten för barn med kognitiv funktionsnedsättning att få utbildning (Holmqvist, 2011).

Persson (2007) skriver att den svenska specialundervisningen utvecklades allt eftersom Sverige demokratiserades. I början av 1900-talet samtalades det mycket kring mentalt svaga och lägre begåvade människor i samhället och om de skulle få tillgång till folkskolans undervisning eller inte, eftersom de då skulle kunna innebära ett hinder för de vanliga elevernas undervisning. Först 1944 infördes skolplikt för barn med funktionsnedsättning (Holmqvist, 2011), men som ändå ansågs vara bildbara.

År 1946 presenterade skolkommissionen (SOU 1948:27) de första idéerna om den individualiserade undervisningen, dvs. en skola för alla. Fram till 1950 var specialpedagogiken uppdelad i två delar, hjälpklasser och B-klasser. Hjälpklassen bestod av elever som inte ansågs klara den vanliga undervisningen och detta innebar också att eleven under hela sin skolgång skulle vara en del av hjälpklassen. Eleverna i B-klassen ansågs vara bildningsbara, men behövde undervisning i mindre grupper för att kunna tillgodogöra sig kunskap (Emanuelsson, 1974).

Persson (2007) skriver att det var under läroplansreformen Lgr 69 som man skulle komma att arbeta för att integrera elever med olika former av svårigheter i den vanliga undervisningen, och det var också nu man tog upp de svårigheter som fanns med utformningen av skolans lokaler, miljöaspekten kom fram som ett möjligt hinder och som måste åtgärdas så att alla kan vara en del av helheten. Stora satsningar gjordes, men resultaten uteblev.

”En skola för alla” blev ett uttryck som kom att dominera skolans synsätt på lärande, det infördes i och med att 1980 års läroplan lanserades. Det kännetecknas av att det ska vara likvärdig utbildning för alla, anpassad till individuella förutsättningar (Egeland, Haug, Persson, 2006).

Persson (1997, s. 54) skriver att specialpedagogik blev en del av den obligatoriska skolan under 1940-talet och kan sägas bestå av flera olika diskurser, då det inom den specialpedagogiska arenan finns olika intressekonflikter. Vidare beskriver han specialpedagogik som något som har sin utgångspunkt i normalitet och avvikelse, dvs. att vissa barn är olika de andra att de behöver specialhjälp. Beroende på om skolan ser barnet som ett problem som behöver åtgärdas eller som ett problem relaterat till omvärlden, skolan, hemmet och fritiden, så blir detta också utgångspunkten för elevens fortsatta lärande och möjlighet till utveckling.

### 3. 3 Tidigare forskning

Idag är det staten som ansvarar för utbildning och kontrollerar att undervisningen bedrivs i enlighet med vad som står i gällande styrdokument. De är även ansvariga för att se till att det erbjuds en likvärdig utbildning till alla elever. Staten är de som drar upp riktlinjer och mål för skolan men det är kommunerna som är ansvariga för driften av skolan, allt från organisation, hur resurser fördelas, till genomförandet (SOU 2000:39). På 1990-talet skedde en rad utbildningspolitiska förändringar bl.a. kommunalisering och friare resursanvändning. Staten är den som delar ut pengar till kommunen som i sin tur fördelar pengarna på det sätt som de anser vara bäst. Detta har gjort att kommunen nu mer än innan har beslutsmakten. Detta kan ibland göra det lite problematiskt att förhålla sig till eftersom det i själva verket finns två huvudmän (ibid). Skolan gick från att vara detaljstyrd till att vara



mål-och-resultatstyrd. Det är staten som anger målen, men kommunen avgör hur målen ska uppnås. Tidigare fanns det öronmärkta pengar som skulle gå till olika delar inom skolan, men dessa togs bort i och med 1990-talets skolreform. Idag är det istället kommunerna och skolan själva som beslutar var och på vad de ska lägga pengarna (Finansdepartementet, 2009). Dock står det i skollagen (SFS 2010:800, kap 1,§8-9) att skolan ska vara likvärdig för alla, det ska inte bero på vart i landet man går i skolan vilket stöd som är tillgängligt.

För skolan finns några olika styrdokument som man är tvungna att förhålla sig till. Till dem hör bl.a. skollagen, läroplanerna och kursplanerna. I dagens läroplan för grundskolan, Lgr11 (skolverket, 2011 s, 8) står det att utbildningen ska vara likvärdig för alla och anpassas efter varje elevs behov. Skolan ska främja varje elevs utveckling, så att de får känna glädje och kan växa med den tillfredsställelse som det innebär att övervinna svårigheter och göra framsteg i sin utveckling. Undervisningen ska vara anpassad efter varje individs förutsättningar och behov, den ska vara varierad i sitt innehåll, men också skapa utrymme för gemensamma upplevelser. Även skollagen tar upp att utbildningen för eleverna skall vara individanpassad.

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen. (SFS 2010:800, s 2).

Specialpedagogiken i dagens skola har fått två olika betydelser, dels att ge individen det den behöver i form av extra stöd, men också som en extra resurs i klassen där specialpedagogen ser till så att de andra eleverna i klassen inte ska bli hindrade i sitt lärande på grund av att de har en person med särskilda behov i klassen (Emanuelsson, 1983).

Dagens syn på elever med behov av särskilt stöd, grundar sig i att det är omgivningen som ska försöka anpassas efter individen och inte bara tvärt om. Eleverna ska inkluderas i klassen och i den vanliga undervisningen så långt det är möjligt. Specialpedagogen har som uppgift att försöka se till så att miljön runt omkring eleven med särskilda behov blir tillgodosedd, så att denne kan ta del av undervisningen och utvecklas kunskapsmässigt. Rollen som specialpedagog idag har blivit en handledare som kan visa på olika tillvägagångssätt för att hantera den problematik som finns runt eleven. Deras arbete är inte längre fokuserat på individens behov av stöd och att arbeta med dessa, utan istället hur man skulle kunna föregå dessa, och förmedlar därefter detta som ett stöd till pedagogen. Det har riktats stor kritik mot den nya funktionen som specialpedagogerna fått. Specialpedagogen ska ha elevens individuella problematik i åtanke för att sedan hitta lösningar och förbättringar på elevens skolsituation och lärandemiljö. (Holmqvist, 2011).

Inom det specialpedagogiska området finns många teorier och perspektiv. Den tidigare av två huvudinriktningar är den medicinskt-psykologiska (Nilholm, Björk-Åkesson 2007). Här utgår man från individen och dess förutsättningar att lära. Individen är alltså utgångspunkt för analys. Den andra av dessa teorier är den sociologiska som fokuserar på vad som inverkar på individens lärande. Nilholm (2007) menar att båda dessa perspektiv på specialpedagogik har sina fördelar och brister och lanserar ett eget begrepp, nämligen dilemmaperspektivet. Här tas hänsyn både till individens förutsättningar men också den miljö där lärandet ska ske, och fokus blir på de motsättningar som uppstår när man försöker ta hänsyn till både individuella förutsättningar och den miljö och organisation som finns. I praktiken blir det alltså viktigt att ge eleven individuell hjälp samtidigt som situationen anpassas i bästa mån.

Den mest betydelsefulla processen i resursfördelningen är från kommun ner till den enskilda eleven. Systemförändringen som började ske i början av 1990-talet gjorde att det nu är skolorna själva som beslutar hur resurserna ska utnyttjas. Det är inte storleken på resurserna, utan mest hur resurserna används som är det mest avgörande för måluppfyllelse och kvallite, dvs. hur skolan väljer att prioritera resurser i den enskilda skolan. Målet med denna förändring var att skolorna själva i större utsträckning skulle kunna välja vad de behöver satsa på, och på så sätt få till en mer inkluderande miljö. Men skolorna tenderar att inte satsa pengar på extra resurser så att det kommer alla elever till gagn, utan det finns då istället extra bidrag att ansöka för elever i behov av särskilt stöd. Men detta stöd riskerar att ta ifrån skolan det egna ansvaret för att skapa en bra lärmiljö för alla (skolverket, 2009a). Hur man väljer att fördela resurserna påverkar den organisatoriska fördelningen. Beroende på hur man väljer att prioritera åtgärder så kommer det att påverka gruppernas storlek, antalet pedagoger och särskild undervisning. Möjliga åtgärder styrs delvis av tidiga prioriteringar i organisationen. Fler pedagoger innebär inte per automatik bättre resultat, utan det är lärarens kompetens som gör den största skillnaden för resultatet (ibid).

Även hur resurserna fördelas har betydelse för hur skolan klarar av de uppsatta målen, och särskilt för elever i behov av särskilt stöd skriver Ekström och Emanuelsson (1998). I en undersökning gjord av Myndigheten för skolutveckling (2005) ser man att resursbrist är den vanligaste orsaken till att elever i behov av särskilt stöd inte får det stöd som de har rätt till. Ekström och Emanuelsson (1998) säger att anledningen till resursbrister i skolan ofta kan bero på att skolorna inte anser sig ha råd att lägga pengar på resurser till särskilt stöd. Gustavsson och Myrberg (2004) skriver att frågan om ekonomiska resurser har betydelse för elevernas resultat och har förändrats sedan 1990-talet. Tidigare ansåg man att elevers resultat och resurser inte hade något samband. Dagens forskning visar dock på en klar koppling mellan resurser som yrkeserfarenhet, kompetensutveckling, ämnesutbildning och pedagogisk utbildning och elevers resultat. Vad gäller lärartäthet visar forskningen att det är bättre att ha små klasser med färre lärare än stora klasser med fler lärare. Skolverkets utredning (2009b) visar också att högre lärartäthet inte per automatik ger bättre resultat, utan det är lärarens kontakt med eleverna och dennes kompetens som är allra viktigast, näst efter det kommer didaktiken. Även Giota och Emanuelsson (2011) visar med sin studie att lärarens kompetens väger tyngst i frågan om vilken åtgärd som är mest verkningsfull när det kommer till hur särskilda stödsatser ska bli så bra som möjligt. Studien visar också på hur möjligheten till specialpedagogisk handledning är viktig, och hur lärarna arbetar med undervisningsmaterial på olika sätt. En skillnad som man kan se i deras studie är att möjlighet till en assistent väger tyngre på de fristående skolorna, och då särskilt i de yngre åldrarna. Medan de kommunala skolorna i högre utsträckning satsar på specialpedagoger. Även arbetslaget har betydelse för att åtgärder ska bli verkningsfulla.

Vad som krävs för att elever ska få särskilt stöd är lite olika. Giota och Emanuelssons (2011) undersökning visar på att en elev med diagnos har lättare för att få särskilt stöd. Andra viktiga anledningar till att elever anses vara i behov av extra stöd, är elevens egna förutsättningar att klara kunskapsmålen. Samma undersökning visade att en fjärdedel av lärarna ansåg att det krävdes diagnos för att få extra resurser.

Hur och vart en skola väljer att placera sina pengar, kan vara avgörande för hur elever och då särskilt elever i behov av särskilt stöd, kan tillgodogöra sig undervisning och hur väl deras inlärningsprocess går till. Med en inbjudande och tillåtande lärandemiljö, där undervisningen sker efter vart och ens behov, kan man minska antalet elever med specialundervisning. Men för att detta ska ske måste skolans organisation arbeta mot detta mål. Forskning visar att elever som får mycket specialundervisning, utanför sin klass och den gemenskap som finns där i, ofta får dåligt självförtroende och deras kunskapsutveckling försämras då de har lågt ställda förväntningar på sig själva, men många gånger även från omgivningen (Gustavsson och Myrberg, 2002).

Hur en skolas resursfördelning ser ut, beror på vart resursen ger mest effekt, men också på hur behoven ser ut. Men eftersom man ska försöka öka effektiviteten så blir resursfördelningen sned. Några kommer då att kunna få större del av resurserna än andra. ”Resursfördelningen är sned” säger Persson (1997, s. 14). I en artikel skriven av Levin (1989) så framkommer det hur uteblivna resurser till den specialpedagogiska undervisningen kan leda till att ett land får stora ekonomiska problem. Eftersom den gruppen av människor senare i livet ofta får låg status i samhället, både ekonomiskt och utbildningsmässigt. Den gruppen kommer att vara beroende av att samhället ställer upp ekonomiskt, och det kan då utgöra en risk till att de olika klasserna i samhället skiljer sig för mycket. Det enda sättet att komma ifrån denna problematik är att se till så att alla har lika möjlighet till utbildning.

Även Emanuelsson (1974) visar genom sin doktorsavhandling hur de första åren i grundskolan är avgörande för barnens fortsatta lärande och utveckling. Han menar att med rätt hjälp, i tidiga skolåren så kan man avvärja senare problem i skolan, så väl som i livet.

### 3.4 Rektorns ledarroll

Att vara rektor för en skola innebär inte bara att man är chef på plats, och att man ska få organisationen att fungera rent administrativt, utan också att man ska vara en pedagogisk ledare. Ett stöd för sitt arbetslag och skolans elever. Skolinspektionen citerar skolverkets definition av vad de anser att en pedagogisk ledare är:

Pedagogiskt ledarskap är allt som handlar om att tolka målen samt att beskriva aktiviteter för en god måluppfyllelse i relation till de nationella målen i skolan och för att förbättra skolans resultat så att varje elev når så långt som möjligt i sitt lärande och sin utveckling.

(Citerad i Skolinspektionen, 2012. s. 6)

Synen på rektor och ledarskapet har påverkats av olika teorier om hur ett ledarskap ska vara utformat, teorierna är grundade av olika organisationer och av näringslivet. Skolans rektorskap är alltså utformat till viss del från en helt annan instans än skolan, med helt andra förhållningsregler och åtaganden. Skolans uppdrag är att utbilda sina elever, inte att sälja in en produkt hos dem, vilket gör det extra viktigt att titta på de samhälliga värden som skolan ska företräda, hur skolan ska kunna utbilda elever till starka samhällsmedborgare. Svensk forskning är relativt liten inom ledarskapet i skola och dess betydelse för elevers utveckling. Den största forskningen som går att finna, finns på den internationella arenan. Två amerikanska forskare vid namn Blase och Kirby har sammanställt stadier som anses ha betydelse för en framgångsrik rektor;

- Initiativförmåga
- Förtroende
- Tolerans för tvetydighet
- Analytisk förmåga
- Kraftfullhet
- Visioner
- Demokratisk och öppen.

(Citerad i Ekholm, Blossing, Kåräng, Lindvall, Scherp, 2000)

Rektor ska också ha en god förmåga att planera sin tid, fördela skolans resurser på ett effektivt sätt samt ha kunskaper om läroplanen och kunna lyssna på sina kollegor och de pedagoger som finns på skolan. De svenska forskarna Stegö, Petersson, Hultman och Stålhammar, har kommit fram till att

dessa uppgifter om hur en rektor ska agera i sitt ledarskap återfinns även i Sverige, det visar sig också att en rektors vardag består av avbrott i arbetet och mycket varierande arbetsuppgifter (Ekholm et al. 2000). En bra rektor ska ställa sig bakom lärarna i deras arbete och på det sättet stödja dem vid eventuella konflikter med elever eller föräldrar. Det är också viktigt att man som rektor berömmar lärarna i deras arbete och att man ger förslag på utveckling istället för direktiv när det uppstått något problem eller frågeställningar. Som rektor förväntas man också kunna uttrycka förväntningar på elever och lärare och deras prestationer (Ekholm et al. 2000).

En brittisk forskare vid namn Stoll, framställer framgångsrika rektorer som en person som inte är rädd för att påverka lärarnas sätt att undervisa, och som har ett synsätt som grundar sig i att en lärare ständigt måste kompetensutvecklas för att kunna bemöta alla elever i klassrummet. Och få tid till denna kompetensutveckling avsatt i sitt schema. Hamayer, som också forskar på detta område menar att en rektor ska vara tydlig i sina åsikter och visioner om hur en skola ska framföras. Hur pedagogen ska arbeta, och även stödja pedagogerna i deras arbete. Detta kan exempelvis göras genom att arbeta för att få ett fungerande arbetslag, ändra i pedagogernas schema så att det finns tillräckligt utrymme för planeringstid, ha en öppen dialog med föräldrar om hur de tycker arbetet i klassrummet fungerar, osv. Dock finns det forskare som menar att det inte är många rektorer som vågar gå in och påverka en lärares arbetssätt eller struktur, vilket får betydelse då det i förlängningen minskar möjligheterna för lärarna att utvecklas och förändras, denna osäkerhet hos rektorn bidrar också till elevernas möjligheter till vidare utveckling och lärande (Ekholm et al. 2000).

Inom så väl svensk som internationell forskning om rektorer och deras arbetsområden så delar man in denna helhet i tre delar som grundar sig i olika synsätt hos rektorn. Det finns rektorer som arbetar för att deras pedagoger ska kunna förverkliga sina idéer, rektorer som vill skapa en god relation med sina pedagoger och mellan kollegor, samt rektorer som är bra på och lägger tyngden på att organisera och på det administrativa. Det finns två faktorer som blir tydliga när man tittar på framgångsrika ledare och det är en rektor som antingen har ett aktivt och utmanande arbetssätt eller en rektor som har en mer ödmjuk stil, som vill hjälpa och lyfta sina pedagoger och kollegor. En aktiv och utmanande rektor är initiativrik, hävdar visioner, påpekar och tydliggör hur arbetet ska utvecklas. En rektor som anammat det lite mer ödmjuka sättet i sin roll, tar ställning för lärarna och stödjer dem i deras val av undervisningsmetod och form, rektorn låter pedagogerna pröva och ompröva. Dessa båda faktorer har betydelse för hur en skolas förändringsprocess går till och fortlöper, men då det finns väldigt lite forskning kring vad som är avgörande för om en skola ska utvecklas eller inte, så har man också nöjt sig med att säga att dessa faktorer kan vara avgörande, men utan att konstatera vilken ledarskapsstil som är bättre än den andra (Ekholm et al. 2000, s.30).

I en tidigare undersökning gjord av skolinspektionen visar det sig att rektorns förutsättningar har en stor roll i hur möjligheten att leda en pedagogisk verksamhet ser ut. Det är rektorns ansvar att leda den pedagogiska verksamheten utefter skolans mål, ramar och resurser. (Skolinspektionen, 2012) Både stat, kommun och fackföreningar betonar också rektorns roll i skolans utvecklings och förbättringsarbete. Ekholm m.fl. (2000) skriver att Mortimore menar att skolledaren kan ha en direkt avgörande roll för en skolas effektivitet och att det är viktigt att ledaren är med i utformningen av arbetsplaner och skolans inriktning. Men då som en hjälp, ett bollplank för pedagogerna att luta sig emot. En framgångsrik ledare ska också vara en ledare som kan visa den enskilda läraren nya sätt att undervisa, denne ska vara en stöttande hand när det behövs för att undervisningen ska bli utformad på bästa sätt. Kåräng (ibid) visar i en studie att elevernas studieresultat påverkas av hur rektorn arbetar för att lösa pedagogiska och sociala problem, som uppstår inom skolans inre värld. På skolor med pedagogiskt aktiva ledare, visar det sig att elever och pedagoger har ett stort inflytande på undervisningen. Pedagogerna har också på dessa skolor en öppen dialog med hemmet, vilket gynnar elevers lärande.

Leithwood (ibid) visar på fyra riktlinjer som kan ha en positiv inverkan på en rektors professionella och effektiva arbetssätt, dessa fyra är:

- Rektorn ska möta läraren som en individ, inte enbart utifrån dennes lärarroll.
- Skapa en skolkultur som kännetecknas av samarbete och ett undersökande förhållningssätt.
- Även utgå ifrån lärarens tankar och idéer vid ett utvecklingsarbete.
- Förändra administrativa rutiner så att de passar in i utvecklingsstrategin.

Han pekar också på vad som kännetecknar en mindre god rektor:

- En mindre effektiv rektor ser inte så ofta till skolans helhet. Denne rektor tar beslut kring budgetfrågor, schemaändringar och schemaläggning. Dessa beslut grundar sig ofta i olika kriterier rektorn skall förhålla sig efter.

Miles har i sina undersökningar om skolledare sett, att där en skolas utvecklingsarbete har fungerat väl så har också rektorn och pedagogerna arbetat bra tillsammans, pedagogerna har fått tid avsatt för assistans och handledning av rektorn i sitt dagliga arbete (Ekholm et al. 2000).

En undersökning från skolinspektionen visar också, där rektorer tar ett stort ansvar i den pedagogiska verksamheten och stöttar, samt litar på sina pedagoger fungerar arbetet bra. Men att rektorer och skolledare överlag måste förbättra sitt kvalitetsarbete och göra elever samt pedagoger mer delaktiga i beslut som rör skolans verksamhet. Det framkommer även att i nästan alla fall av utvecklingsarbete inom skolan så saknas det ett specialpedagogiskt tänk kring olika lösningar, vilket flera rektorer efterfrågar i sin verksamhet. Rektorerna kulle då behöva avlastning och stöd i sitt arbete för att kunna koncentrera sig mer på dessa frågor. Exempelvis så önskade flertalet av rektorerna i denna undersökning en mindre arbetsbelastning när det gäller budgetfrågor, en tydligare resursfördelning när det kommer till elever i behov av särskilt stöd och chans att gå på rektorsutbildning. De efterfrågar också hjälp med administrativa ärenden (Skolinspektionen, 2012).

### *Resursfördelning*

Skolinspektionens undersökning (2012) visar att resursfördelningen främst sker schablonmässigt. Man har inte tittat närmre på skolans faktiska behov kring elever i behov av särskilt stöd. Ett stort problem i frågan om resurstilldelningen och varför den tilldelas efter ett schablonbelopp, anses bero på att rektorn och huvudmannen sällan har en god kontakt kring det faktiska läget i skolan, kring eleverna i behov av särskilt stöd inte heller om hur resursfördelningen påverkar elevers resultat och utveckling.

Mycket ansvar i och kring skolan vilar på rektorerna, detta regleras i de olika lagar och styrdokument som rektorerna i skolan ska förhålla sig till. De skriver ut vad t.ex. rektorn har för ansvar när det gäller elever i behov av särskilt stöd. I läroplanen, Lgr 11 (skolverket, 2011) står det att det är rektorn som har huvudansvaret för att de nationella målen uppfylls och under kapitlet som tar upp vad som är rektorns ansvar, står det att rektorn ansvarar för att:

- undervisningen och elevhälsans verksamhet utformas så att eleverna får det särskilda stöd och den hjälp de behöver.
- resursfördelningen och stödåtgärderna anpassas till den värdering av elevernas utveckling som lärare gör. ( s.18-19)

Även skollagen (SFS 2010:800) tar upp att det ligger på rektorns ansvar att utreda om en elev har behov av särskilt stöd "... Rektorn ska se till att elevens behov av stöd skyndsamt utreds..." (s. 12) Rektorn har därmed ett ansvar gentemot elever och pedagoger, rektorn skall vara lyhörd för elevers svårigheter, och ta elevers svårigheter på största allvar, hur litet eller stort problemet än är.

## 4. Metod

Under denna del kommer vi att redogöra för hur vi har gått tillväga i vår undersökning och bearbetat resultatet. Den metod vi använt oss av i vår empiriska undersökning är den kvalitativa metoden. Detta eftersom vårt underlag var begränsat och att man i den kvalitativa metoden enligt Trost (2005) analyserar svaren efter mönster som berör olika teman i våra frågeställningar. Vidare skriver Trost att den kvalitativa metoden är den metod oftast används vid intervjuer. Vi intervjuade nio rektorer som alla är verksamma i årskurserna F-9.

Vi valde att intervju rektorer, inte lärare eller specialpedagoger eftersom vi ville undersöka hur de som tar besluten när det gäller fördelningen på resurser i skolorna tänker. Hade vi istället intervjuat specialpedagoger och lärare hade vi fått svar med utgångspunkt i deras upplevelser kring de specialpedagogiska hjälpmedel som finns att tillgå, vi hade troligen också kommit in mer på pedagogernas upplevelser kring ledningens och rektorns sätt att lyssna och arbeta. Vi tror också att vi hade fått ta del av den frustration som vi tror oss veta finns, genom att lärarna känner sig otillräckliga i sitt arbete, men också hur de ser på att alla elever ska inkluderas i klasserna. Specialpedagogerna å sin sida hade säkerligen gett oss svar som tydligt behandlar de olika sätt och metoder som finns för att bemöta barn och elever i behov av särskilda stödinsatser, och på hur de ser på att dessa elever ska inkluderas i den vanliga klassen.

### 4.1 Urval

För att få ett så brett svarsfält som möjligt kontaktade vi både friskolor och kommunala skolor i två närliggande kommuner till Göteborg. Vi kontaktade omkring ett femtiotal skolor för att boka intervjuer med deras rektorer. Vårt mål var att vi skulle få komma och intervjuar drygt tio rektorer men det visade sig att det var svårare än vi trott att få en tid till detta, vi var tvungna att nöja oss med nio rektorer.

Stukát (2005) beskriver tre olika sätt att samla in empiri på, intervju, enkät och observation. Vidare menar han att valet av metod, ska styras av vilket forskningsproblem man har. Vi valde att enbart använda oss av intervjuer för att samla in empiri till vår undersökning, men vi hade också kunnat använda oss av observationer i den kvalitativa formen. Om vi hade valt att observera hade vi fått ändra vårt syfte till att undersöka hur lärarna tänker och agerar, inte hur rektorerna gör detta. Varför vi enbart valde intervju och inte intervju tillsammans med observation, var för att vi har en begränsad tid på oss att skriva detta examensarbete och inte hinner göra tillräckligt många observationer för att studien ska bli tillförlitlig, men också för att vi har en annan utgångspunkt och syfte som vi vill uppnå. Stukát (ibid) menar att den stora fördelen med intervju är att vi kan omformulera frågorna, så att de passar mottagaren bättre. En annan form av metod är enkät, men som man oftast använder sig av då man gör kvantitativa undersökningar, och eftersom vi valt att använda oss av den kvalitativa formen, så var detta ingen möjlighet i vårt arbete, då vi med enkäter inte kan få fram några tankar, funderingar eller känslor, vi kan heller inte omformulera frågan för att förtydliga det vi är ute efter.

Eftersom vi valde att använda oss av kvalitativa respondentintervjuer gjorde det ingen skillnad i vilka rektorer som vi fick intervju i det slumpmässiga urvalet. I en respondentintervju är man framför allt ute efter tankarna hos svarspersonerna och inte personerna i sig.

## 4. 2 Samtalsintervju

Det finns två olika metoder att använda sig av vid insamling av empiriskt material, den kvalitativa och den kvantitativa. Kvalitativa intervjuer beskriver Trost (2005) som en undersökningsform man använder då man vill ta reda på hur den intervjuade tänker och resonerar och agerar inom det undersökta området. Här vill man få fram många olika tankar, fast inom en och samma ram. "Urvalet ska vara heterogent inom en given ram: där skall finnas variation men inte så att mer än någon enstaka person är extrem eller "avvikande" (ibid, 2005 s. 117). Den kvantitativa formen använder man om man vill undersöka hur många som gör eller tycker något, vanligt är att man använder sig av enkät för att få fram ett resultat.

Vi har i vår undersökning använt oss av den kvalitativa metoden, då vi har haft som avsikt att undersöka rektorers åsikter om, och hur de resonerar kring resursfördelning. Vidare skriver Trost (2005) om hur man inför en intervju ska tänka på frågornas upplägg och standardisering samt vilken struktur du ska ha vid intervjun. Vi valde samtalsintervju för att kunna få ett så brett svarsfält som möjligt på våra frågor, vi ville att svarspersonen öppet skulle kunna ge sin syn på hur de tänker kring resursfördelning. Som Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud (2007) skriver att "Samtalsintervjuer ger goda möjligheter att registrera svar som är oväntade" (s. 283). Eftersom det var rektorernas uppfattningar kring särskilt stöd vi ville undersöka och gärna ville ha oväntade svar valde vi denna metod.

Vår intervju följde våra förberedda frågor ganska väl, men samtidigt så förändrade vi och förtydligade vi våra frågor så den intervjuade skulle känna sig bekväm och kunna förstå våra frågor bättre. Vi ställde även följdfrågor för att få ett bättre flyt i samtalet och ett större djup i våra intervjuer. Vi hade ett antal frågor som vi följde för att vara säkra på att få svar på just dem och kunna analysera svaren i förhållande till våra frågeställningar i arbetet. Trost (2005) säger att man egentligen inte ska formulera fasta frågor i en kvalitativ studie utan istället ska ha ett antal områden som ska behandlas under intervjun, för att på detta sätt låta den intervjuade personen tala så fritt som möjligt. Denna rekommendation har vi inte följt i vårt arbete, dels för att vi kände att vi behövde få ett underlag som berörde specifika frågor för att därefter kunna fortsätta vår undersökning. Men också då det var svårt för rektorerna vi intervjuade att skapa utrymme i sitt schema för någon längre intervju.

Det finns två olika typer av samtalsintervjuer som man kan göra, det ena är informantintervjuer och det andra är respondentintervjuer. I en informantintervju är man huvudsakligen ute efter att undersöka t.ex. ett arbetssätt och se hur väl det stämmer med forskningen, den är i huvudsak teoriprovande. Respondentintervjuer använder man sig mer av när man är ute efter att förstå ett tankesätt, förhållningssätt eller en inställning hos någon. Dessa intervjuer är också intressanta att göra en analys på för att se hur tankesätten förhåller sig till hur det i praktiken borde vara (Esaiasson m.fl. 2007). Den typ av samtalsintervju som vi har använt oss av är en respondentintervju.

Det finns även olika metoder när det kommer till strukturen kring intervjuerna och dess frågor. Den ena är en strukturerad intervju och den andra är en ostrukturerad intervjuform. Stukat (2005. s. 38) beskriver en strukturerad intervju som en intervju där frågorna är färdiga och fasta i en viss frågeordning. Den stora fördelen med denna typ av intervju är enligt Stukat, att alla våra rektorer får samma typ av fråga. En ostrukturerad intervju har en rad områden som ska beröras men att det är samtalet som styr vart man går först.

Vi valde att använda oss av en strukturerad intervju, då vi hade färdiga frågor i en viss ordning. Samtidigt så fanns det inga rätta svar, utan vi ville ta reda på hur våra rektorer tänker kring resursfördelningen när det kommer till barn med särskilda behov. Detta innebär också att de svar som samtalen gav är av en mer ostrukturerad form då vi också använde oss av följdfrågor som; hur menar du nu? Förstår jag dig rätt? Dessa följdfrågor ställdes för att ge våra samtal ett djup.



### 4.3 Etisk hänsyn

Vetenskapsrådet har författat fyra etiska krav vad gäller forskning. Även Stukát (2005) framhåller dessa etiska principer. Dessa principer är;

- Informationskravet
- Samtyckeskravet
- Konfidentialitetskravet
- Nyttjandekravet

Vi har följt dessa råd i vår undersökning. I samband med att vi intervjuade rektorerna informerade vi dem muntligt om undersökningens syfte samt att intervjun var både frivillig och anonym. För att svarspersonerna ska garanteras anonymitet har vi valt att inte avslöja på vilka skolor som de är verksamma, inte heller ålder eller namn på respondenterna nämns. Vi informerade även om att deras svar endast kommer att användas till denna undersökning enligt Vetenskapsrådets (2002) rekommendationer.

### 4.4 Validitet, reliabilitet och generalitet

Enligt Stukát (2005, s.125) så innebär validitet hur väl en intervju mäter det som man vill ha svar på i en undersökning. Vi har utformat våra intervjufrågor utifrån våra frågeställningar och vårt syfte samt vad vi behöver svar på för att göra vårt fortsatta arbete. Med validitet så menar Stukat hur väl intervju svaren stämmer överens med verkligheten. Vi anser att vår undersökning har hög validitet då vi har använt oss av frågor som stämmer överens med arbetets frågeställningar men också då vi är relativt säkra på att svaren vi fått på vår undersökning stämmer överens med hur verkligheten ser ut och hur rektorernas vardag ter sig med tanke på resursfördelningsproblematiken. Däremot hade vi för att ytterligare stärka vår undersökning kunnat använda oss av observation som ett komplement till våra intervjuer, men då hade vi också fått ändra vår huvudfråga till att gälla exempelvis hur lärarna ser på resursfördelningar och vad som finns att tillgå, för att på detta sätt också kunnat observera en dag i skolans verklighet. Ett annat argument för att vår undersökning har hög validitet är att alla våra intervjupersoner lovades anonymitet och kände sig därmed fria att säga vad de egentligen tycker och tänker utan rädsla att bli nämnda eller på något sätt ihopkopplade med dessa uttalanden.

Reliabiliteten eller frågornas tillförlitlighet blir större enligt Trost (2005) om vi vid våra intervjuer ställer våra intervjufrågor på samma sätt till våra rektorer. Detta tycker vi att vi gjort och kan även märka detta då vi avlyssnat de inspelade samtalen för sammanställningen. Stensmo (2002) menar att om en undersökning har reliabilitet, så ska man kunna göra om undersökningen och få samma resultat oberoende på när och vem som gör den nya undersökningen. Det handlar om hur noggranna vi har varit i vår undersökning och bearbetning av resultatet. Vi anser att vi har varit noggranna i vår resultatsammanställning, då vi dels var tre personer under varje intervju och har alla tre tillsammans lyssnat på inspelningarna och diskuterat och analyserat vad som sagts för att sedan skriva ner detta i ett dokument för fortsatt analys. Undersökningens tillförlitlighet är därför stor enligt och vi tror att om undersökningen skulle ha gjorts på nytt så skulle vi få liknande svar. Vi anser också att vår undersökning har hög validitet då den mätte det som vi ville få svar på, våra frågeställningar, men också då struktur och planering kunnat ge utrymme för att vara noggranna i så väl frågeställningar, som intervjuandet och sen i analyseringstillfällena.

Generalitet innebär enligt Stukát (2005, s. 129) att en undersökning går att tillskriva en större grupp rektorer och att de generellt tycker som våra analyser framhåller. Vi anser här att vår undersökning håller en hög generalitet då svaren vi har fått fram går att koppla till tidigare forskning om rektors ekonomiska problematik och resursfördelning till barn med särskilda behov. Vi tror även att vi hade



fått ett liknande svar om studien hade gjorts på nytt eller i en större grupp av rektorer oavsett kommun. Samtidigt genomfördes vår undersökning med svar från endast nio rektorer vilket medför att det är svårt i den meningen att generalisera, men vi kan anta att det hade producerat liknande svar. Därför är vårt undersökningsmaterial och det som framkommit ur den enbart generaliserbart för denna undersökningsgrupp bland dessa rektorer och skolor, även om resultaten kan ge en indikation om en mer generell inställning bland rektorer.

#### 4. 5 Genomförande

Vi tog kontakt med rektorer via telefon och e-post för att se om de hade tid med en kortare intervju, som handlade om resursfördelning inom skolan. Vi bokade tider med nio rektorer, och det var rektorerna själva som bestämde tid och plats för när intervjun skulle genomföras. Åtta av intervjuerna skedde på rektorns arbetsrum och en ägde rum inne i skolans bibliotek. Själva intervjuerna gick till så att en av oss ställde frågorna, en hanterade inspelningen och en skrev minnesanteckningar. Vi varierade uppgifterna emellan oss.

#### 4. 6 Databearbetning

Vi bearbetade våra intervjuer strax efter samtalet genom att lyssna vad som sagts i intervjun och skrev samtidigt ut samtalet i sin helhet. Vi arbetade efter avslutad intervju med att sammanställa svaren, under de frågor som stämde bäst ihop med svaret som den intervjuade rektorn hade givit. Efter alla nio intervjusammanställningar så satte vi oss ner för att söka efter mönster i deras tankar och resonemang jämfört med våra olika frågor.

Vi har i våra sammanställningar av intervjuerna använt oss av direkta citat, men har då följt vad Trost (2005) rekommenderar när man ska citera vad en person har sagt under en intervju. Han menar att man ska göra om talspråk till skriftspråk, fast på ett försiktigt sätt, så att inte meningen ändras. Under våra intervjuer så har vi använt oss av bandinspelning för att kunna koncentrera oss på frågor och svar och föra ett mer lättsamt samtal, men också för att man lätt glömmer och omöjligt kan hinna skriva ner allt som sägs under intervjun. Nu kunde vi i efterhand istället gå tillbaka och lyssna. Vi kan inte se några direkta nackdelar med den metod som vi använt oss av.

#### 4. 7 Metoddiskussion

Vi använde oss av intervjuer som metod. Vi skickade ut e-post och ringde till ett sextiototal rektorer men fick endast svar av ett fåtal, de flesta avböjde med motiveringen tidsbrist, utbildning eller terminsavslut. Efter visst arbete lyckades vi boka nio rektorer för intervju. Hade vi haft längre tid på oss att genomföra undersökningen hade vi med stor sannolikhet fått ihop ett större antal intervjuer och därmed ett mer tillförlitligt resultat. Trots detta anser vi ändå att vi har ett bra underlag för att kunna få en inblick i hur rektorer tänker kring de frågeställningar som vi har. Till en början hade vi tänkt oss att skicka ut enkäter till rektorerna, men då vi insåg att vi skulle behöva få svar från ett väldigt stort antal rektorer för att undersökningen skulle ge ett bra resultat, valde vi istället att göra kvalitativa intervjuer. Om man använder sig av intervjuer som metod behöver man inte ha lika stort antal respondenter eftersom man kan ställa följdfrågor och därmed får ett djupare svar än om man använder sig av enkäter. En annan anledning till att vi valde bort enkäter som metod var för att enkäter är av en kvantitativ undersökningsform där man främst är ute efter att mäta antal, vi ville med vår undersökning få fram vad rektorerna tycker och tänker kring våra frågeställningar. Därför valde vi intervju framför enkät.

## 5. Resultatredovisning

I det här avsnittet redovisar vi resultatet av vår egen undersökning; intervjuer med rektorer på nio olika skolor. Vi har inledningsvis ordnat resultatet utifrån intervjufrågorna för att sedan analysera svaren i relation till den tidigare forskningen och studiens övergripande frågeställningar. Nedan har vi sammanställt information om rektorerna i en tabell så att det ska vara enkelt att följa med i de olika rektorernas svar.

	Kön	Rektor för årskurs	Verksam på skolan sedan
Rektor 1	K	F-6	2 mån
Rektor 2	K	4-9	1 mån
Rektor 3	M	F-6	3 mån
Rektor 4	K	F-3	3 mån
Rektor 5	K	F-5	8 år
Rektor 6	K	F-4	3 mån
Rektor 7	K	F-3	8 år
Rektor 8	K	F-6	5 år
Rektor 9	M	F-9	3 år

### Vad anser du krävs för att elever ska få särskilt stöd?

I denna fråga kunde vi se en tydlig enighet bland alla rektorer. Alla nio rektorer tyckte att särskilt stöd ska sättas in när pedagogerna anser att eleven inte kommer att nå målen i något ämne, men även att stödåtgärder ska sättas in som en social åtgärd om pedagogerna anser att en elev riskerar att socialt hamna utanför gruppen. Diagnoser är inte alls ett krav till att få extra hjälp utan det extra stödet ska sättas in om någon elev inte kan tillgodose sig undervisningen på det sätt som förväntas.

### Förekommer det ofta gränsfall eller finns det oenighet kring om en elev bör få särskilt stöd?

Endast en rektor (rektor 7) svarade för att det inte alls förekommer någon oenighet mellan rektor och pedagoger kring en elevs stödbehov eller hur stödet ska se ut. Där litade ledningen på pedagogens kompetens i att upptäcka om det fanns ett stödbehov, och pedagogen litade på att ledningen med hjälp av specialpedagog kom fram till de rätta åtgärderna. De övriga rektorerna litade på att pedagogen som har upptäckt stödbehovet hade rätt i sin bedömning om att det skulle finnas ett stödbehov men att ledningen och pedagogen inte alltid var överens om hur stödet skulle utformas. Där ville ofta pedagogen ha extra personal i klassrummet eller möjligheten att låta elever få undervisning utanför klassrummet, medan ledningen ofta såg möjligheter att göra en förändring i klassrummet med den befintliga pedagogen.

### Vilka åtgärder anser du behöver sättas in för elever i behov av särskilt stöd?

Två av rektorerna (rektor 5 och 8) svarade att särskilt stöd för dem var när man tar hjälp av någon utanför klassens eller skolans egna resurser. Det kunde då vara att en elev fick hjälp av specialläraren att öva något som eleven hade behov av att träna på. Även medicinskt stöd där spetskompetenser som logoped, kurator, psykolog ansågs vara en del av det särskilda stödet. Dessa två rektorer ansåg att det var dessa insatser som skulle sättas in, men de övriga rektorerna ansåg att särskilt stöd

egentligen var all anpassning som gjordes kring en elev, både det som skedde i klassrummet och det stöd som kom utifrån. Olika exempel på vad särskilt stöd i klassrummet kunde vara är; individuellt schema, annat läromedel, utformningen av klassrummet, datorer, korta arbetspass och extra läxor. När det gäller stöd i form av elevassistenter i klassen sa alla rektorer att det enbart sattes in i extremfall, eftersom det dels är kostsamt och dels inte alltid är något som gagnar eleven kunskapsmässigt. Två av rektorerna (rektor 2 och 7) sa att de använder sig av särskilda undervisningsgrupper där elever som har hamnat i stora sociala svårigheter får undervisning. Dessa gruppers uppgift var att få tillbaka eleverna på banan för att så småningom återgå till den vanliga undervisningen och klassen. Grupperna skulle bara finnas till under en begränsad tid och fick inte bli en permanent lösning.

### **Hur tänker du kring resurser till särskilt stöd i relation till andra resurskrävande verksamheter på skolan?**

En av rektorerna (rektor 7) ansåg att de ekonomiska resurserna räckte till i förhållande till stödbehovet som fanns på skolan. I det fallet sa rektorn också att de lade en stor del av budgeten på just särskilt stöd. De övriga rektorerna upplevde att de ekonomiska resurserna som skulle fördelas inte räckte till för att alla elever skulle få det stöd de har rätt till, men att de ändå avsatte mer resurser till dem genom att minska på andra utgifter eller överskrida budgeten. Alla rektorer var överens om att resurser till särskilt stöd inte var något som gick att dra ner på eftersom det står i skollagen att eleverna har rätt till stödet. Men många av rektorerna tycker också att mycket av stödet som kan sättas in inte alltid behöver kosta så mycket pengar, utan att det gäller att använda de resurser som redan finns på skolan. Exempel på insatser som inte var så ekonomiskt betungande var att man kunde se över scheman för lärare, använda andra material, se över lokalerna etc.

### **Vilka åtgärder anser du är mest verkningsfulla?**

Alla utom en av rektorerna (rektor 5) ansåg att den mest verkningsfulla åtgärden för elever i behov av särskilt stöd, var att se till att pedagogen närmast eleven hade rätt utbildning och en positiv inställning och ett bra förhållningsätt gentemot eleverna. De sa också att specialpedagogen har en mycket viktig roll i handledningen av pedagogerna eftersom pedagogerna känner att de har någon att reflektera och föra en dialog med, att de inte är ensamma i sitt arbete med eleverna. Endast en rektor (rektor 5) sa att den mest verkningsfulla metoden var att sätta in mer personal, både i klassen men också i form av speciallärare, specialpedagog och kurator. Denna rektor upplevde att klasserna var alldeles för stora vilket medförde att pedagogerna inte hade en chans att kunna se alla elever. Arbetssätt och struktur var också något som två av rektorerna ansåg vara verkningsfulla åtgärder.

### **Vilka hinder ser du för att resursfördelningen ska bli som du vill?**

Det som rektorerna kunde se som hinder för att resursfördelningen skulle bli så bra som möjligt var i första hand pedagogernas inställning till att förändra sitt eget arbetssätt, och tilliten till andras kompetenser och även de ekonomiska resurserna. Ett annat hinder som de kunde se var t.ex. lokalernas utformning, att de inte hade plats till att skapa små grupper så att elever kunde gå undan med eller utan pedagog. De upplevde även att det kunde vara svårt att hitta lämpliga personer till tjänster som elevassistent, det är svårt att få bra och kompetent personal på dessa tjänster eftersom pedagogiskt utbildade inte söker de tjänsterna. Två av rektorerna (rektor 4 och 8) upplevde att vårdnadshavarna ibland kunde motsätta sig skolans förslag på stödinsatser och att det i sin tur blev ett hinder för att sätta in rätt stöd, där sade de dock att det gällde att vara tydlig och att ha en bra kommunikation med vårdnadshavarna för att motverka att motsättningar uppstår.

## 5. 1 Sammanfattning av resultatet

Rektorerna vi intervjuade arbetar alla på skolor som har årskurserna F-9. Vi fick ett entydigt svar på vad de anser krävs för att eleverna ska få extra stöd och det visade sig att alla ansåg att det var elevernas svårigheter med att nå kunskapsmålen eller elevens sociala förmåga som avgjorde om extra stöd behövde sättas in. Ingen rektor ansåg att diagnos var en nödvändighet för att få extra stöd. Pedagogerna är de som uppmärksammar om någon elev har behov av extra stöd och signalerar då till rektor och EHT<sup>1</sup> - teamet som ger förslag på hur stödet kan utformas. I denna del av utredningsprocessen kan det ibland uppstå en oenighet då läraren ofta har en egen uppfattning om hur stödet ska se ut medans EHT och rektor ser det på ett annat sätt. Oftast är det ekonomin som i slutändan styr och sätter gränser. Däremot visar vår undersökning att rektorerna litar på att pedagogerna är kompetenta i sin bedömning om en elev har behov av extra stöd. Undersökningen visar också att det finns två olika sätt att se på vad stödinsatser kan vara, ett inre och ett yttre. Det inre är insatser som pedagogen själv utför utan att ta hjälp av andra kompetenser. Det yttre är åtgärder som kan kopplas in när de åtgärder som pedagogen redan gjort inte räcker till, då ofta i form av att ta in andra kompetenser t.ex. medicinsk personal eller en speciallärare som arbetar enskilt med en elev för att öva specifika saker som t.ex. läsning. De flesta rektorer upplever att ekonomin är ett hinder för att ge alla elever det stöd de har rätt till. Däremot så ser de möjligheter till att sätta in stöd som inte är speciellt kostsamma, då man använder sig utav de resurser som redan finns på skolan. De flesta rektorer anser att den viktigaste resursen är pedagogen, dennes inställning och vilja att förändra sitt arbetssätt. Även utbilda pedagogen så att kompetens för att möta alla barns olika behov finns. Hos en rektor framkom en stark frustration kring att klasserna var stora och att det då blev svårt för pedagogen att se till alla elevers utveckling. Hennes syn på vad som skulle ge mest resultat var att sätta in fler pedagoger för att skapa mindre arbetsgrupper i klasserna. De hinder rektorerna såg för att skapa en så bra resursfördelning som möjligt var att pedagogens inställning till resursernas utformningar inte alltid stämde överens med vad pedagogen efterfrågar. Även lokalernas utformning kunde i vissa fall vara ett hinder.

---

<sup>1</sup> EHT står för Elevhälsoteam och i det teamet finns specialpedagog, speciallärare, skolpsykolog, skolläkare, kurator, skolsköterska, Rektorn är ordförande för denna grupp. EHT teamet har i uppgift att ge utreda och ge förslag på åtgärder kring elever i behov av särskilt stöd.

## 6. Analys

I detta avsnitt kommer vi analysera vad rektorerna säger i intervjuerna och koppla resultatet till våra frågeställningar och tidigare forskning. Efter att ha bearbetat resultatet kunde fyra olika teman av frågor urskiljas. Dessa kommer här att analyseras och vi för en diskussion kring vilka slutsatser som kan dras.

### 6.1 Två olika synsätt på särskilt stöd

I undersökningen visade det sig att det bland rektorerna fanns två olika sätt att se på vad särskilt stöd var. De flesta rektorer i vår undersökning ansåg att det var en pedagogisk utredning som skulle ligga tillgrund för om ett åtgärdsprogram skulle sättas in eller inte. Rektorerna menade också att det var den pedagogiska utredningen som avgjorde om en elev var i behov av särskilt stöd. Särskilt stöd sätts in om pedagogen, förälder eller annan personal på skolan, t.ex. speciallärare anser att elever riskerar att inte nå kunskapsmålen eller om de riskerar att socialt hamna utanför. Vår undersökning visar att skolan inte har några krav som ska uppfyllas för att få särskilt stöd utan det ska ges om det finns en misstanke om att eleven pga. någon anledning inte kan tillgodogöra sig undervisning så att de når målen. En av rektorerna sa så här:

Jag tycker att det är en pedagogisk utredning som avgör om en elev ska få särskilt stöd eller inte... det är läraren eller arbetslaget som har en skyldighet att anmäla om det finns en elev som man befärar inte kommer nå kunskapskraven. Jag tänker även att det kan vara annan typ av svårigheter eleven har, inte bara kunskapsbetingat utan också sociala svårigheter.

Rektor 2

Skollagen gör också klart att rektorn är ansvarig för att en utredning görs ”Rektorn ska se till att elevens behov av särskilt stöd skyndsamt utreds“ (SFS, 2010:800 s. 12). Det nämns inte i skollagen att pedagogen först måste göra en pedagogisk utredning för att rektorn ska agera och göra en utredning eller något om diagnoser. Vidare står det också att alla annan personal, alltså inte bara den närmaste pedagogen, eller vårdnadshavare kan uppmärksamma rektorn på stödbehov (ibid). Utbildningsdepartementet (2010) ger ingen definition av särskilda resurser eller åtgärder, men det som finns är ett krav på att man upprättar ett åtgärdsprogram med klart definierade mål som är lätta att följa upp.

Ett genomgående svar hos de rektorer vi intervjuade var att det beror på elevens individuella förutsättningar, om de har svårigheter att nå upp till målen i ett ämne. Intervjuerna med rektorerna visar att de menar att diagnos hos en elev inte har någon betydelse för om eleven ska få extra stöd eller inte, medan undersökningen som Lindgren (2012) presenterade visade att en fjärdedel av lärarna upplever att elever med en diagnos oftast har lättare att få extra stöd och hjälp i skolan. Inte heller i Giota och Emanuelssons studie (2011) finns det något entydigt svar på vad som krävs för att en elev ska få särskilt stöd. Deras studie visar också på att det är fler elever som är i behov av stöd än som får det i skolans verksamhet. I deras studie framgår det att ca 50 procent av rektorerna anger diagnos som en anledning till att åtgärder sätts in, men också att de tittar på elevens individuella behov inför ett beslut om stödinsats.

Trots att alla rektorerna var överens om att det var den pedagogiska utredningen som skulle visa om en elev var i behov av stöd, så kunde vi urskilja ett dilemma eftersom den pedagogiska utredningen kunde visa på att stödet kunde utformas inom klassens ram, utan hjälp utifrån. Detta synsätt delades dock inte av alla rektorer. Där kunde vi urskilja två synsätt på hur man definierade särskilt stöd. Det ena var att särskilt stöd var allt som gjordes för att eleven skulle tillgodogöra sig undervisningen

och klara målen eller det sociala samspelet. Det andra sättet att se det på var att stödet som man gav inom klassens ram är det vanliga vardagliga arbetet och särskilt stöd kopplades in när det arbetet inte räckte till. De åtgärder som kan göras inom klassens ram är, annat material som eleven kan arbeta med, annan placering av eleven, individuellt schema, arbeta i smågrupper, arbeta med IKT, låta eleven ta korta pauser, extra hemuppgifter. Åtgärder som kan sättas in utifrån är, elevassistent, kuratorssamtal, psykolog, specialpedagog, speciallärare, särskilda undervisningsgrupper, extra lärare i klassen, lärare som fungerar som resurspedagog som övar en grupp elever i något ämne, logoped eller skolsköterska. En av rektorerna gav denna definition av vad denne ansåg vara särskilt stöd.

Gränsen mellan det som man gör i vardagen hela tiden med eleverna till att det ska kallas särskilt stöd är väldigt svårt och det går egentligen inte att säga, men min bedömning är att när man går över en gräns till att det inte längre går att göra anpassningar inom klassen, när det inte räcker till... då skulle jag säga att det är ett särskilt stöd. När man t.ex. behöver sitta utanför klassen och arbeta med den eleven för att den ska nå kunskapsmålen eller om man på någon annat sätt rent fysiskt behövs andra insatser, då skulle jag kalla det särskilt stöd.

Rektor 8

Samtidigt som vissa rektorer säger att den förändring i undervisning och andra åtgärder som görs inom klassens ram inte kan klassas som särskilt stöd, säger de att den viktigaste insatsen för att hjälpa elever i behov av särskilt stöd är att satsa på den närmaste pedagogen. De säger att om pedagogen har bra utbildning, är kompetent, lyhörd och öppen för att förändra sig när man längst. Detta blir en motsättning i och med att de samtidigt säger att särskilt stöd inte är något som görs inom klassens ram och den vardagliga verksamheten. Även forskningen visar att detta är en av de insatser som ger mest verkan. Emanuelsson (1974) hävdar att insatser i de tidiga skolåren ger mest verkan på elevens fortsatta kunskapsutveckling. Fånga upp och vara väldigt uppmärksamma på elevers svårigheter i tidiga skolår är viktigt. Ju förr hjälpen sätts in, för de som behöver det desto bättre resultat. Det handlar också om att fånga upp eleverna när det största intresset finns, vilket oftast finns i de tidiga skolåren, när skolan är ny, spännande och rolig.

## 6.2 Oenighet kring utformning av stöd

Rektorns ledarroll kan ibland kännas lite vag, när det gäller utformningen av hur stödet ska se ut. Rektorerna som vi intervjuade sa att det ibland kunde förekomma oenigheter mellan ledningen och pedagogerna. Enligt Ekholm (Ekholm et al. 2000) är det viktigt att rektorn uppmuntrar och berömmar pedagogerna i deras arbete så de känner att de har ett stöd från ledningen. Rektorerna ska dock ha en tydlig ledarroll och förmågan att ha en helhetsbild, men därmed inte sagt att de ska köra över pedagogerna i deras tankar om hur stödet ska utformas. Om rektorerna vill att pedagogen istället ska lösa situationen inom klassrummets väggar måste de som Ekholm (ibid) skriver om, se till att arbetslaget fungerar och att pedagogerna får tid till kompetensutveckling och planeringstid. Om inte rektorn vågar ta på sig en tydlig ledarroll kan det bidra till att eleverna inte får den möjlighet till utveckling och lärande som de annars skulle ha haft (ibid).

Persson (1997) menar att en skolas insatser och synsätt på ett barn i behov av extra stöd är avgörande för vilka insatser en skola sätter in. Om skolan ser barnet som ett problem som behöver åtgärdas eller om skolan väljer att lägga fokus på hur miljön kan bidra till problemen, så blir också utgångspunkterna olika inför elevens fortsatta utveckling, både kunskapsmässigt som socialt. Under våra intervjuer med rektorerna fick vi nästintill genomgående ett och samma svar på frågan om det finns några meningsskiljaktigheter kring om stödinsatser skall sättas till eller inte. Där upplevde rektorerna att de var överrens med pedagogerna och litade till pedagogernas kompetens, att kunna

avgöra om en elev behöver särskilt stöd, men däremot tankarna kring hur stödet skulle vara utformat kunde skilja sig mycket.

Pedagogerna kan ju ha en tanke om hur det här särskilda stödet ska se ut. Många gånger är det nog så att man vill att någon annan ska ta tand om den svårigheten man själv har med att hitta fram till eleven, så det kan nog vara så att man inte alltid är eniga om hur det här stödet ska se ut

Rektor 2

Här kan man tydligt se att denna rektor uttalar sig i linje med vad Ekholm et al. (2000) kallar det mer aktivt utmanande arbetssättet. Rektorn här är inte så ödmjuk gentemot sina pedagoger, då denne säger sig ha tydliga idéer om hur verksamheten ska bedrivas och utvecklas. Skolledaren är den som ansvarar för hur det pedagogiska arbetet läggs upp, och det har en direkt avgörande roll på hur effektiv verksamheten är (ibid). Om verksamheten då vilar på att det finns olika sätt att se på särskilt stöd, blir stödet heller inte så effektivt som det hade kunnat bli om det finns en gemensam tanke om vad det särskilda stödet är. Rektorns uppdrag är att stötta pedagogen och visa på olika och nya arbetssätt för att få effektivitet i arbetet. Det innebär att rektor alltså enligt Ekholm et al. (ibid) ska sträva efter en gemensam bild av vad t.ex. särskilt stöd är och inte till att det finns olika synsätt.

I vår undersökning kunde vi inte se att det fanns någon självklar koppling mellan verksamheten och EHT. Rektorerna föredrog lösningar inom klassrummet och ansåg att det största problemet med särskilda insatser var att pedagogerna inte var villiga till förändring. Två av rektorerna uttryckte sig så här:

Hindren kan i första hand vara om mina och lärarnas tankar skiljer sig åt. Vad som ska vara stödet och hur det ska se ut.

Rektor 8

Det kan vara ganska svårt att få personal att tänka på ett nytt och annorlunda sätt. Jag tror att man kan göra väldigt mycket med förhållningssätt.

Rektor 2

Endast en av rektorerna som vi intervjuade ansåg att det bästa stöd som kunde ges till både eleverna och pedagogerna var:

Mer personal till barnen! Ge mänskligt stöd av pedagogiskt utbildad personal, det är oerhört effektivt. I de klasserna som inte är så stora så når läraren mycket bättre fram såklart. Jag tänker att det skulle vara bra att ha en extra anställd personal som kan gå runt i många klasser och hjälpa till så att man kan få till halvklasslektioner.

Rektor 5

Dock sa samma rektor att det kan förekomma oenighet mellan ledningen och pedagogen i hur stödet ska se ut, eftersom det ställs höga krav på vad läraren själv skall göra för åtgärder först innan ett extra stöd kan sättas in. Detta får hon stöd för i forskningen som Gustavsson (2004) presenterar, men Gustavsson nämner också att det inte är den enda lösningen på problemet. Forskningen visar också på att det är resurser i form av yrkeserfarenhet, kompetensutveckling, ämnesutbildning och pedagogisk utbildning som gör att elever når bättre resultat. Även skolverket (2009a) säger samma sak, att det inte automatiskt innebär att eleverna presterar bättre bara för att man sätter in fler pedagoger, men att det kan vara en bidragande effekt till förändring. Men forskningen talar ändå för att en resurs med kompetens och rätt utbildning är det som skulle göra störst skillnad för pedagoger och elever i klassrummet. Då kan vi återigen anknyta till vad vi ser att Ekholm (Ekholm et al. 2000)



skriver, att det är viktigt att rektorn ger utrymme till att pedagogerna som arbetar närmast eleven får tid till kompetensutveckling och tid för att planera en bra undervisning. Tid och pengar måste satsas på dessa elever även om det inte alltid handlar om att sätta in mer personal.

Kanske är det inte så svart eller vitt så att det går att ge en enkel lösning på ett så komplext problem, men om man tittar på vad forskningen har kommit fram till så säger den att det är en kombination av olika faktorer, men att det är pedagogerna och deras kontakt med eleverna som är mest bidragande till ett bra resultat (Skolverket, 2009b). Detta visar också undersökningen som Gustavsson (2004) presenterar. I undersökningen framkommer det att mindre antal elever per klass är bättre än att vara fler pedagoger i en klass. För att kunna individanpassa undervisningen krävs att pedagogen får möjlighet att kunna se till vad varje elev behöver. Dock ligger nog inte hela lösningen på problemet i att tillsätta mer pengar och tro att det löser elevernas behov. Det gäller samtidigt att ha rätt man på rätt plats. Visserligen kan det underlätta för rektorn i sitt arbete om det finns mer pengar att tillgå eftersom möjligheterna blir större till att t.ex. utbilda pedagogerna och avlasta pedagogerna så att de inte känner sig så stressade. Men vi återkommer ändå till att det är den personliga kontakten med eleverna och pedagogens kompetens som spelar störst roll.

### 6.3 Rektorn dubbla roll

Ett problem är att skolan i praktiken har två huvudmän. Staten ser till kraven och kommunerna står för finansiering (Finansdepartementet, 2009, SOU 2000:39). Rektorerna hamnar alltså i kläm mellan kraven från staten, kraven på kvalitet och resurser samtidigt som kommunerna som anställer rektorerna håller dem ekonomiskt ansvariga i en ekonomiskt trängd situation. Detta ser vi som att rektorerna hamnar i dubbla roller och rektorernas dubbla roll visar sig tydligt i resultatet. Den dubbla rollen innebär att rektorerna vill kunna se till elevernas bästa och ge dem det stöd som de är berättigade till enligt skollagen, tillgodose lärarnas önskemål och idéer samt ändå upprätthålla en god samverkan med kommunen och de mål som finns uppsatta som krav för skolan från staten. Eftersom de då även är ansvariga för den summa pengar de blir tilldelade av kommunen så kläms de mellan en vilja att hjälpa och vad de har möjlighet till att göra för att inte överskrida budgeten (Finansdepartementet, 2009; Ekholm et al. 2000). Rektorerna vi intervjuade sade att resurserna räckte till, samtidigt som de var oroliga för att resurserna inte räckte. Detta anser vi beror på den dubbla roll rektorn har i skolan. För att rektorerna ska vara den goda ledaren som Ekholm et al. (2000) skriver om måste de nog ibland tumma på att vara konsekvent och lojal mot huvudmännen, kommunen och staten. Eller så väljer rektorerna att vara precis tvärt om, de är lojala mot huvudmännen och måste då tumma på sitt samarbete med personalen, eleverna och det som Ekholm et al. (ibid) framställer som en god ledare, eftersom det inte i budgeten och styrdokumentet rymmer båda sakerna.

Det finns inte några klara definitioner i styrdokumentet varken av vilka behov som räknas som särskilda eller vilka insatser som räknas som tillräckliga. Det är upp till rektorn att ta ställning till vad särskilt behov är och det är direkt avgörande för om en elev får stöd eller inte, och på vilket sätt stödet är utformat. Detta gör det då svårt att upprätthålla en likvärdig utbildning som det står i läroplanen (skolverket, 2011, s. 8). Även elever inom en och samma kommun kan få helt olika stödsatser, trots att de har samma behov av stöd och kanske till och med densamma diagnos. Eftersom det inte finns några klara direktiv på hur stödet ska se ut, utan det i slutändan är den enskilda rektorn som står för beslutet. Det är skolorna själva med rektorn i spetsen som beslutar var de ekonomiska resurserna ska placeras och användas. En undersökning som skolverket (2009a) har gjort visar dock på att skolorna ofta satsar på enskilda elevers behov och sätter in stöd för dessa, men detta gör ju också att resurserna blir begränsade, och inte är alla elever till gagn. Undersökningen av skolverket (ibid) visar att resursfördelningen är avgörande för hur klasserna ser ut, hur många pedagoger som finns att tillgå och hur den specialpedagogiska verksamheten är utformad. Myndigheten för skolutveckling (2005) har även de gjort en undersökning som visar att den vanligaste orsaken



till att elever i behov av stöd inte får det som de har rätt till är att det saknas resurser, och detta beror i sin tur på att skolorna inte anser sig ha råd, rent ekonomiskt.

De resurser som rektorn har tillgång till skapar möjligheter till att eleverna ska bli delaktiga och nå kunskapsmålen, men trots det kvarstår det att det finns stora ekonomiska brister i att kunna hjälpa alla elever. Vi kunde se att rektorer fördelar resurser på ett sådant sätt så att elever får det stöd som de har rätt till även, i synnerhet eleverna i behov av särskilt stöd, även om ekonomin inte alltid tillåter det.

Det är så viktigt att satsa på dessa barn... Vissa saker är ganska nödvändiga, om en elev behöver en iPad och det inte finns några pengar till en iPad så köper vi en ändå, vi ger inte svaret till en lärare att det inte finns några pengar.

Rektor 7

En annan av rektorerna uttrycker sig så här:

Samtliga skolor, åtta grundskolor är vi, övertrasserar sin budget och det är utav ett och samma skäl rakt över, nämligen att vi inte kan leverera det som vi behöver till elever i behov av särskilt stöd, det är så tydligt och så eländigt!

Rektor 5

Här blev det tydligt för oss att rektorernas intentioner är att alla elever ska nå målen, men att det är ett stort mål att nå upp till eftersom pengarna inte räcker till.

Även dilemmat i hur en rektor ska hinna med alla sina arbetsuppgifter blir ett steg i den dubbla rollen. Tiden räcker helt enkelt inte till för rektorerna, de måste då prioritera och vara sparsamma med sin tid och inte bara vara sparsamma med de ekonomiska resurserna. I skolinspektionens undersökning (2012) svarade övervägande del av rektorerna att de skulle vilja bli avlastade i de administrativa uppgifterna, så att de kunde lägga mer tid frågor om t.ex. specialpedagogiskt stöd och även komma på fler lösningar och idéer till verksamhetsutveckling.

## 6.4 Inkludering

Vi kunde i vår undersökning se att rektorer hade ett inkluderande tänk för alla elever, alla elever skulle tillhöra en klass, och få sin undervisning där och det var även inom klassen som det mesta av det särskilda stödet sattes in. Dock förekom det i vissa fall att skolan hade tillsatt särskilda undervisningsgrupper, i de fall där alla andra tänkbara lösningar inte hade fungerat. Dock kvarstod grundtanken om att inkludering ändå var det bästa för eleven. En rektor talar om inkludering;

Jag är väldigt mycket för inkludering, men vi har en särskild undervisningsgrupp på skolan. Där hoppas jag att eleverna bara är under en begränsad tid och det ska finnas ett åtgärdsprogram. Men jag tror på inkludering, jag tror på gemenskap. Det är läkande i sig och gör att barn mår bra, både när det gäller den sociala utvecklingen och kunskapsnivån.

Rektor 2

Tidigare Forskning visar att elever som får undervisning utanför sin ordinarie klass hamnar utanför kamratskapen i klassen, och i många fall leder detta till sämre självförtroende. Forskningen visar också att specialundervisning utanför klassen ofta ger sämre kunskapsutveckling eftersom eleverna får lägre förväntningar på sig själva. Förväntningarna från omgivningen blir också lägre, på en elev i behov av särskilt stöd. (Gustafsson och Myrberg, 2002).

I Lgr80 myntades begreppet ”en skola för alla”, vilket innebar att skolan skulle arbeta för att alla elever skulle få de rätta förutsättningarna för att kunna tillgodogöra sig undervisningen. Begreppet en skola för alla, syftar till att elever oavsett behov skall kunna samarbeta och agera tillsammans i klassrummet, läraren skall ha den kompetens som behövs för att eleverna skall bli sedda. I en utredning (SOU 2003:35) skriver man att man undviker att benämna inkludering som en åtgärd för en elev, istället skall man se till hela klassen och till alla elever. ”Vi väljer istället begreppen inkluderande undervisning och inkluderande skola och menar därmed att det är miljön som ska samspela med individen. Sammanhanget, situationen och gruppen samverkar då kring och med individen” (s. 29). Tanken är att undervisningen skall inkludera alla elever, undervisningen skall utformas så att alla elever oavsett behov skall kunna ta denna till sig. Kan eleverna i dagens skola tillgodogöra sig undervisningen på bästa sätt med en pedagog i klassrummet som inte hinner se varje elev? (Egeland, Haug, Persson, 2006). I Lgr 11 (skolverket, 2011, s. 8) står det också att skolan ska vara tillgänglig och att undervisningen ska anpassas efter alla elevers individuella behov. Alla elevers individuella behov, alla elever har ett behov av stöd. Alla elever behöver stöd, det är skolans uppdrag att se till så eleverna får det.

## 7. Diskussion

Rektorerna vi intervjuade svarade genomgående att särskilt stöd sätts in då pedagogen uppmärksammat att ett stödbehov finns hos eleven, då den riskerar att inte nå upp till målen i ett ämne eller har svårt att på ett bra sätt klara sociala kontakter med sina klasskamrater. Vi ställer oss undrande till om detta är något rektorerna säger för att det är ”rätt” svar på vår fråga? Eftersom våra egna upplevelser och även forskningen som vi har redovisat tidigare i arbetet visar att det ofta krävs en diagnos hos en elev för att få extra stöd. Kan det vara så att det finns färre elever med diagnos än vad det finns elever som på något annat sätt har ett stödbehov och därmed ser rektorerna en ekonomisk besparing i och med att dra gränsen vid att det krävs en diagnos för att få extra stöd? Hur hade det varit om klasserna var mindre, pedagogantalet tätare och resurserna fördelades på varje elev, med undantag för de eleverna med extra stort behov av stöd? De ska såklart få den hjälp de behöver utöver den hjälp och de resurser som borde finnas i klassrummet redan innan. Alla elever är i behov av stöd på ett eller annat sätt, det finns ingen elev, som kan klara sin skolgång utan stöd. Det är ett stort arbete för läraren att individanpassa sin undervisning till varje elev, alla barn oavsett om de har en diagnos eller inte, har ett behov som ingen annan har. Allt kommer ner till att en enda lärare skall kunna se alla elever i ett klassrum, hur länge orkar man arbeta så? Där behövs det verkligen kompetent personal i skolan, pedagoger som inte är trötta, inte utslitna, pedagoger som fått den hjälp av rektorer och EHT de eftersöker. En extra resurs i klassrummet kan vara den avgörande faktorn, den faktor som gör att barnen och läraren får den hjälp de behöver när behovet är som störst.

Vår undersökning visade att det ofta finns oenighet mellan pedagog och rektor i hur det extra stödet ska vara utformat. Det visar sig att lärare oftast har en tanke kring hur stödet skall se ut medan rektor och EHT en annan. Lärare vill oftast att det skall sättas in en extra resurs, en lärarassistent, elevassistent eller liknande, alltså en person till som kan hjälpa till och avlasta lärarens arbete. Rektor i samarbete med EHT ser det på ett annat sätt, de vill att lärare skall använda de resurser som redan finns, såsom att se över sitt arbete i klassrummet. Det skulle kunna innebära att elever blir omplacerade i klassrummet, de får arbeta i små grupper eller tilldelat sig annat material. Detta innebär ett merarbete för läraren vilken i sin tur innebär att de andra eleverna i klassrummet kan bli lidande på grund av att lärarens tid inte räcker till. Rektor och EHT anser också att vidareutbildning för lärare är att föredra framför att sätta in fler och större resurser i klassrummet.

EHT ligger utanför klassrummets väggar och ska finnas som stöd när det behövs. När pedagogen visade på och uppmärksammade problemet så presenterades en lösning som pedagogen skulle utföra utan extra stöd eller extra tid. Pedagogen söker i de flesta fall stöd och hjälp i form av en extra resurs i klassrummet, men får tillbaka en lösning som rektor och EHT tillsammans har kommit fram till och som i många fall inte innehåller några extra resurser. För rektor och EHT, som mindre ofta är en del av den dagliga verksamheten, är det lätt att arbeta fram en plan som teoretiskt sett är riktig, men som ofta inte är förankrad hos pedagogen. Planen kanske effektiviserar och hjälper fler pedagoger inom samma tidsram och därför väldigt bra i ett längre perspektiv, men det pedagogen i de flesta fall önskar, är inte en arbetsplan, utan hjälp i den nuvarande situationen. Även om rektorn tycker att en arbetsplan och t.ex. extra material till de elever som behöver extra hjälp är en bra lösning på problemet just då så ser de kanske inte till den långsiktiga lösningen, lösningen där pedagogen blir avlastad i klassrummet och får extra tid till de elever som är i behov av det.

Enligt oss så borde pedagogen som arbetar i klassrummet ha större inflytande när det kommer till att välja åtgärder och resurser, eftersom det är pedagogen som ska klara arbetsdagen i klassrummet och som ska arbeta med barnen varje dag samt se till att alla elever får det de behöver. Det är ett tungt arbete om man ser till krav och behov jämfört med tillgängliga resurser, därför anser vi att pedagogerna borde ha större inflytande över vad för sorts stöd som sätts in. Den bästa hjälp rektorn kan ge sina pedagoger är att lyssna mer på deras önskemål och istället för att komma med enbart en färdig lösning på ett problem, diskutera med pedagogen och annan personal så att de tillsammans kommer fram till en lösning.

Vi kunde se rektorer som gav olika förslag på ett inkluderande arbetssätt för elever i behov av särskilt stöd och att detta var något som de alltid strävade mot i arbetet med eleverna. Detta innebar att eleverna ska vara en del av klassen så mycket det går. Vi tänker här att inkludering är bra och möjligt, men hur man än vrider och vänder på det så kommer vi ändå tillbaka till att det behövs mer kompetenta vuxna i klassrummet som kan hjälpa och stötta läraren men också alla eleverna i deras kunskapsinhämtning. Inkluderingen har dock ett pris och hur mycket är vi beredda på att betala för det? Priset är dels att den totala kunskapsnivån sänks och att läraren känner sig otillräcklig och kanske inte orkar med sitt arbete.

Rektorn har också ekonomiska hänsynstaganden när beslut om stöd ska tas kan det innebära att förändringen därför måste ske med så små ekonomiska medel som möjligt. Enligt skollagen har rektorn enbart en skyldighet att skyndsamt utreda för att se om det finns ett stödbehov men ingen definition om hur stödet ska se ut, men de ansvarar för att se till så att alla elever når målen. Detta blir väldigt svårt för rektorn att kombinera och det är näst intill en omöjlighet att lyckas. Konsekvenserna av detta kan bli att pedagogerna känner stor frustration och stress över situationen, att de känner sig otillräckliga. Detta skapar en sämre lärmiljö och oro för alla elever i klassen, och pedagogen. För eleverna tror vi detta kan innebära att kunskaperna hamnar på en lägre nivå än vad det annars borde ha gjort, eftersom pedagogen inte hinner tillgodose allas behov. Om pedagogerna däremot får extra stöd i form av fysiska personer innebär det att mer tid kan läggas på varje enskild individ, och det medför en högre kunskapsnivå bland eleverna.

Om antalet elever minskar i varje klass medför detta att undervisningen blir mer individualiserad vilket även ligger i vårt uppdrag som pedagoger enligt skollagen:

Det är ett långsiktigt problem att de ekonomiska resurserna är begränsade för elever i behov av särskilt stöd eftersom vi troligtvis aldrig kommer kunna uppnå en likvärdig utbildning, som det står i skollagen att alla har rätt till. Som vi i den tidigare forskningen redovisat kan man på sikt även se att det påverkar samhället genom att det blir mer ekonomiskt belastat, eftersom personer som inte har tillräckliga kunskaper och färdigheter hamnar utanför arbetsmarknaden eftersom de inte är efterfrågade. Såhär vill vi inte att det ska sluta för elever som inte fick den hjälp de var berättigade till, där-

för vill vi med denna undersökning belysa ett, vad vi anser viktigt problem i skolan. Alla elever har rätt till att lyckas!

### *Slutsatser*

Våra slutsatser är att ekonomiskt stöd till elever i behov av särskilt stöd, inte borde vara begränsade eftersom det gör att rektorerna tvingas välja vem som ska få hjälp, de har säkert kunskap och goda intentioner men är trängda mellan två huvudmän. En annan slutsats som vi kan se är att inkludering och en skola för alla inte per automatik är alla elever till gagn. För att kunna hjälpa och hantera större problematik krävs utbildad och erfaren personal, något som kan vara dyrt och svårt att hitta. Vår undersökning visar att rektorers intentioner med resurser till extra stöd ofta är mycket goda, de vill förverkliga en skola för alla och ge alla elever en chans att klara kunskapskraven, men det blir i slutändan en fråga om ekonomi. De tvingas till att ta beslut som gör att vissa elever ändå halkar efter, eftersom de inte får den hjälp som de behöver, varken i form av annat material, en extra resurs eller extra hjälp med kunskapsinhämtningen. Detta ser vi kan leda till att kunskapsnivån hos alla elever sänks drastiskt i det långa loppet eftersom det blir lärarna som måste trola med knäna för att få verksamheten att fungera. Det blir ett omöjligt uppdrag för läraren att tillgodose alla elevers behov, och läraren tvingas då att ta beslut som innebär att främst hjälpa de elever som är i störst behov av hjälp. De tysta, självgående eleverna får klara sig själva, och får då ingen utmaning som gör att de fortsätter att utveckla sig så som de kanske skulle ha kunnat om de fått rätt stöd och uppmuntran.

### *Förslag på vidare forskning*

Efter vår undersökning och efter bearbetningen av vårt resultat, har vi blivit nyfikna på hur resultatet hade blivit om vi gått vidare med vår undersökning, och tagit med specialpedagogers och lärares tankar kring frågor hur arbetet med elever i behov av särskilt stöd verkligen ter sig, och om de har tillräcklig kompetens för att vara det stöd som eleverna kräver. Steget efter det kunde ha varit att prata med vårdnadshavare och elever om särskilt stöd i skolan, hur de upplever att de får hjälp. Ännu ett steg längre hade varit att sedan ställa de olika resultaten mot varandra, jämföra rektorers, vårdnadshavares och elevers resultat. För att se om elevernas verklighet stämmer överens med den verklighet rektor och pedagoger upplever på skolan. Om stödet de får är tillräckligt och anpassat efter deras behov.

## 8. Referenser

- Armstrong, A C., Armstrong, D & Spandagou, I. (2010) *Inclusive Education. International Policy & Practice*. Sage Publications
- Brodin, J. Lindstrand, P. (2010). *Bedömning Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2003) *Dialog samspel och lärande*: Lund. Studentlitteratur
- Egeland, N., Haug, P., Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber AB
- Ekholm. M., Blossing. U., Kåräng. G., Lindvall. K., Scherp. H-Å. (2000) *Forskning om rektor – en forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket
- Emanuelsson, I. (1974). *Utbildningshandikapp i långtidsperspektiv*. Lärarhögskolan i Stockholm. Pedagogiska institutionen
- Emanuelsson, I. (1983). *Verksamhet bland elever med svårigheter eller arbete med elevers svårigheter? En kunskapsöversikt*. Skolöverstyrelsen. Stockholm.
- Esaiasson, P. Gilljam, M. Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.
- Finansdepartementet (2009). *Lika skola med olika resurser? En ESO-rapport om likvärdighet och resursfördelning*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Forsell, A. (red.) (2011). *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber
- Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. Akademisk avhandling i pedagogik. Göteborgs universitet: Institutionen för specialpedagogik.
- Giota, J. Emanuelsson, I. (2011). *Specialpedagogiskt stöd, till vem och hur? Rektorers hantering av policyfrågor kring stödet i kommunala och fristående skolor*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Gustafsson, J-E. Myrberg, E. (2002) *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat – En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket
- Gustavsson, J-E. Myrberg, E. (2004) *Resurser efter förutsättningar och behov*. Stockholm: Skolverket
- Holmqvist, M. (2011). *Skolan och läraruppgdraget- att bli och vara lärare*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Imsen, G. (2006). *Elevens värld - en introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur
- Levin, M. H. (1989). Financing the education of At-risk Students. I *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11 (1), s. 47-60.

Lingren, K (2012, maj) Diagnoser krävs för att få extra stöd. *Lärarnas tidning*. Tillgänglig: <http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2012/05/16/diagnoser-kravs-fa-extra-stod>

Myndigheten för skolutveckling (2005). *Elever som behöver stöd men får för lite*. Stockholm: Liber

Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur

Nilholm, C. Björck-Åkesson, E. (red.) (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Pedagogiska institutionen (2004) *Självvärdering*. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.

Persson, B. (1997). *Specialpedagogiskt arbete i grundskolan. En studie av förutsättningar, genomförande och verksamhetsinriktning*. Göteborgs universitet: Institutionen för specialpedagogik.

Persson, B. (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber AB

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

Skolinspektionen (2012). *Rektorns ledarskap - med ansvar för den pedagogiska verksamheten*. Stockholm: Skolinspektionen

Skolinspektionen (2013). Hämtad 2013-11-07, från <http://skolinspektionen.se/sv/Anmalningar/Din-ratt-i-skolan-och-forskolan/#stod>

Skolverket. (2009a). *Resursfördelning utifrån förutsättningar och behov?* Rapport nr 330

Skolverket. (2009b). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?* Stockholm: Skolverket

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Hämtad 2013-11-07, från <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/laroplan>.

SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Ecklesiastikdepartementet: Stockholm

SOU 1961:30. *Grundskolan. 1957 års skolberedning*. Ecklesiastikdepartementet: Stockholm

SOU 2000:39. *Välfärd och skola*. Antologi från kommittén välfärdsbokslut. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 2003:35. *För den jag är. Om utbildning och utvecklingsstörning*. Delbetänkande av Carlbeck-kommittén. Stockholm: Regeringskansliet

Stensmo, C. (2002) *Vetenskapsteori och metod för lärare: en introduktion*. (1.uppl.) Uppsala: Kunskapsföretaget

Stukát, S. (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svenska Unescorådets skriftserie (2001). Salamancadeklarationen. Stockholm: Svenska Unescorådet.

Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Utrikesdepartementet. (2008) SÖ 2008:26. *Konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. Stockholm: Utrikesdepartementet.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* [Elektronisk version]. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wertsch, J. V. (1985) *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts and London.

## 8. Bilaga

Intervjufrågor:

1. Vilka årskurser är du rektor för?
2. Vad anser du krävs för att elever ska få särskilt stöd?
3. Förekommer det ofta gränsfall eller oenighet kring om en elev bör få särskilt stöd?
4. Vilka åtgärder anser du behöver sättas in för elever i behov av särskilt stöd?
5. Hur tänker du kring resurser till särskilt stöd i relation till andra resurskrävande verksamheter på skolan?
6. Vilka åtgärder anser du är mest verkningsfulla?
7. Vilka hinder ser du för att resursfördelningen ska bli som du vill?